

# A construção do conhecimento pedagógico e os seus especialistas: linhas de trabalho para uma investigação histórica-comparada sobre revistas de ensino

*Lúis Miguel Carvalho<sup>1</sup>*

## Resumo

Este artigo procura desenvolver um conjunto de linhas de orientação para uma investigação histórica-comparada sobre a produção, a circulação e a apropriação do conhecimento pedagógico especializado e a concomitante emergência dos seus especialistas (entre 1920 e 1935). As revistas pedagógicas, que são a fonte principal da pesquisa, são tomadas como veículos da difusão e negociação desse discurso especializado. A primeira parte do artigo concentra-se em três tópicos: a relação pedagogia científica-Estado-escola de massas; a participação das revistas na circulação de modelos de modernização; o papel das revistas na construção política do saber especializado. A segunda parte do artigo enquadra estas linhas de inquirição num exercício sobre o uso crítico das propostas sobre a difusão global de modelos estandardizados de organização educacional.

**Palavras-chave:** Educação; História Comparada; Conhecimento Pedagógico; Revistas de Ensino

## Abstract

This paper seeks to develop a script for a historical-comparative study on the diffusion, circulation and appropriation of a specialised pedagogical knowledge and, concomitantly, the rise of its experts (between 1920 and 1935). Pedagogical journals, which are the main sources of the study, are seen as important vehicles for the diffusion and negotiation of this discourse. The first part of the paper presents a preliminary discussion of three central topics of the inquiry: the relationship 'scientific pedagogy-State-mass schooling'; the role of pedagogical journals in the circulation of modernisation models; and the role of pedagogical journals in the politics of educational knowledge. The second part of the paper tries to inscribe those topics in the critical use of the approach of global diffusion of standardised models of educational organisation.

**Key words:** Education; Historical Comparative Study.

---

<sup>1</sup> Universidade Técnica de Lisboa (Faculdade de Motricidade Humana – Unidade de Ciências da Educação).  
E-mail: lcarvalho@fmh.utl.pt.

## Introdução

Este artigo ensaia um guião para uma pesquisa que, através de uma análise sistemática de revistas pedagógicas, visa compreender as relações da construção de um saber especializado em educação - e a concomitante emergência dos seus especialistas - com a expansão mundial do modelo escolar<sup>2</sup>. Nele convergem problemas e conceitos de duas tendências recentes da historiografia da educação (Nóvoa, 1998): a de uma *história comparada* na qual a procura de uma análise das relações entre os fenómenos globais e locais da educação escolar toma o lugar das comparações entre nações; e a de uma *abordagem sócio-histórica do conhecimento pedagógico*, atenta à construção, difusão e apropriação dos discursos que regulam as maneiras de pensar e agir em educação e que, paralelamente, participam na edificação de um conhecimento autorizado e de uma comunidade disciplinar.

No quadro de uma história comparada, o estudo sobre o saber especializado em educação parte de uma *análise crítica das teorias da difusão global de modelos estandardizados de organização educacional*, guiada pela compreensão dos modos como a instituição generalizada de um modo particular de pensar-fazer a escolarização - mais concretamente, a escola da massas (entenda-se, a expansão do ensino escolar à maioria da população) -, resulta, historicamente, do cruzamento de dinâmicas globais e locais (ver Schriewer, 2000). Por conseguinte, a pesquisa toma em consideração as histórias dos contextos nacionais, opondo-se ao postulado da insignificância do nacional na análise da expansão da escola de massas, mas sem tomar os países como unidades de explicação. Adota-se uma abordagem comparativa de proximidade, assente em dois critérios: um linguístico, que delimita a região da lusofonia - identifico esse território imaginado, seguindo Eduardo Lourenço (1999, p. 163) como um de "participação comum numa certa língua e não noutra" - , ainda que circunscrevendo-se actualmente a análise a Portugal e ao Brasil; um outro geo-político, tomando como unidade de observação a Espanha, unidade relevante atendendo às relações culturais, económicas e políticas na

---

<sup>2</sup>Este texto actualiza um documento de trabalho já publicado (Carvalho, 2000). A pesquisa sobre o conhecimento pedagógico integra as actividades de um programa de análise histórica e comparada da escola de massas nos países lusófonos e europeus (Nóvoa, 2000; ver, também, Catani, 2000), no âmbito do projecto *PRESTIGE - Problems of Educational Standardisation and Transitions in a Global Environment*. O estudo sobre o conhecimento pedagógico tem decorrido com a colaboração de outros investigadores, entre os quais Jaime Cordeiro (FE-USP) que vem também desenvolvendo a análise de um periódico de S. Paulo (Cordeiro, 2000). Sobre o desenvolvimento de outras entradas do citado programa, ver Correia (2000) e Ó (2001).

Península Ibérica, bem como pela existência de um espaço linguístico-cultural formado ao redor do castelhano. No quadro de uma sócio-história do conhecimento pedagógico especializado, a pesquisa observa a construção desse saber a partir da articulação de factores internos e externos ao território educativo e da interpenetração de saberes e relações de poder: *a produção e a difusão de discursos-expert em educação é compreendida como parte da afirmação universitária das ciências humanas enquanto teorias reguladoras da vida social* (Popkewitz, 1991; Nóvoa, 1998). No momento actual, a investigação concentra-se no período de 1920-1935, acompanhando os *anos loucos da pedagogia*, durante o qual se encontra bem vivo o propósito da existência e diferenciação de um conhecimento especializado da educação.

Neste contexto, a pesquisa toma como fonte as revistas pedagógicas (precisando, Revista Educação de S. Paulo, Escuela Moderna e Revista Escolar), entendendo-as como veículos centrais da difusão e negociação de uma razão pedagógica de tipo científico que é constituinte quer do processo de expansão e estabilização à escala mundial do modelo da escola de massas, quer da diferenciação de uma área de saber disciplinar (ver Schriewer & Keiner, 1992, e Schriewer, 1998). Os processos de comunicação ao redor dos periódicos especializados contribuem para a configuração do campo científico disciplinar, na medida em que os textos fixam uma agenda de questões tomadas como relevantes e de modos de inquirir; essas agendas não são alheias aos discursos anteriores, mas aquelas não podem ficar indiferentes textos posteriores. Dito de outro modo, fazem parte de uma cadeia *ininterrupta* e de tipo *autoreferencial* de *produção de conhecimentos* (Schriewer, 1998). Mas as revistas especializadas exercem a sua presença generativa e reguladora também através da relação que os textos estabelecem, por via da referenciação (a disciplinas, autores, teorias, etc.), com outras publicações, da área disciplinar ou não, científicas ou não. Admite-se, como ponto de partida, a implicação das revistas pedagógicas na constituição da(s) ciências(s) da educação, pelo que se querem equacionar, seguindo os termos dos autores acima citados, as *relações de filiação cognitiva, de preferência e de afinidade* com outras comunidades científicas disciplinares e com outras organizações (entre as quais os dispositivos estatais), daqueles que se formam como especialistas e dão forma a um saber pedagógico especializado.

Nesta introdução retomaram-se as coordenadas iniciais da pesquisa em curso. Seguidamente, a partir de uma breve imersão em editoriais da portuguesa *Revista Escolar*, testa-se a pertinência de alguns conceitos e linhas de análise. Essas observações a pretexto dos editoriais servem para concretizar um primeiro teste à aplicabilidade de alguns conceitos e linhas

de análise que se pretendem utilizar no estudo das revistas pedagógicas dos anos vinte. Esse esboço ‘propedêutico’ faz-se ao redor de três observações: as relações “pedagogia científica–Estado– escola de massas”; as revistas como espaços de difusão e recepção de modelos de modernização; o papel das revistas nas políticas nos e dos saberes. Esses tópicos regressam na segunda parte do artigo, mas aí a partir de um exercício sobre uso crítico das propostas sobre a difusão global de modelos estandardizados de organização educacional.

### **Nos editoriais da Revista Escolar: ciência, progresso e escol/massa**

“E, com pequeno gasto de prosa, fica explicado o aparecimento desta Revista, que se propõe propugnar um amplíssimo e melhor ensino popular, uma mais perfeita preparação do professorado, uma inteligente e contumaz propaganda pró escola; versar questões pedagógicas, trazer os seus leitores a par do avanço da escola no mundo culto, e fazer polêmica científica em que os contendores pelo aprumo com que se apresentem, mereçam que as portas da Revista se lhes abram de par em par” (Revista Escolar, 1, 1921).

“Fornecer, pois, um ambiente de cultura pedagógica geral e comum ao professorado das diferentes modalidades da educação nacional, é um dos nossos objectivos. Norteados pelo espírito da pedagogia científica contemporânea, procuraremos contribuir com o melhor do nosso esforço para o esclarecimento e para a solução dos problemas máximos da vida nacional, os problemas da nossa educação. É de toda a necessidade empreender a sério uma reforma profunda da nossa organização e técnicas escolares, da nossa mentalidade e dos nossos métodos de trabalho e acção. Por isso, acolhemos com a mais viva simpatia todos os trabalhos e iniciativas que visem, com elevação no fundo e na forma, esse objectivo essencial. Do mesmo passo que estudaremos os problemas nacionais da educação, na Revista Escolar poremos os nossos leitores ao corrente do grande movimento de ideias e experiências pedagógicas que vai por esse mundo fora” (Revista Escolar, 8, 1925).

“Procurará ser uma revista pedagógica moderna, cujo cotejo não desmereça perante as suas congêneres estrangeiras. Há hoje em Portugal um pensamento educativo, representado por um escol notável de novos, e por um ou outro raro velho de anos e moço de alma que a Revista Escolar vai procurar pôr em foco. (...) Pretende-se nesta nova fase da Revista Escolar que ela seja para os professores que não podem adquirir livros nem publicações pedagógicas – e eles são, porventura, a maioria da classe –, um órgão de pensamento, de crítica e de informação bastante; para os que possam realizar esses dispêndios ou tenham a seu cargo aquisições para bibliotecas de escolas oficiais ou particulares um indicador seguro e metuculoso” (Revista Escolar, 8-9-10, 1928).

A apresentação dos propósitos da *Revista Escolar*, um importante periódico de educação português, une os trechos anteriores. Redigidos por punhos diversos, aqueles propósitos são também anunciados em fases distintas da publicação: entre 1921 e 1925, a revista, sob a direcção de inspectores escolares (Heitor Passos, Albano Ramalho e Joaquim Tomás, todos fundadores do periódico), concentra-se em temáticas relativas à política educativa e a aspectos diversos do professorado do ensino primário; entre 1925 e 1928, já com a direcção de Faria de Vasconcelos, professor da Escola Normal Superior de Lisboa e assistente da Faculdade de Letras de Lisboa, estende a sua atenção para as restantes modalidades da educação escolar e acentua o cunho científico e pedagógico; a partir de 1929 reparte-se entre a divulgação das ideias da Educação Nova e de legislação escolar, então (e até finais de 1931) sob orientação de um, também, normalista e universitário, João Silva Correia (Nóvoa, 1993, pp. 795-798). Apesar dessas diferenças e também as dos contextos sócio-políticos diversos em que aquelas ideias são formuladas<sup>3</sup>, parece também uni-los um conjunto de lógicas acerca do saber pedagógico especializado, da modernização da educação escolar portuguesa e do papel da imprensa pedagógica na formatação do campo dos saberes pedagógicos (e dos seus agentes). Sobre estes traços de união ensaia-se, em seguida, o encadeamento de três observações que visam transportar os trechos seleccionados, por vezes completados por algumas notas acerca da situação educativa nos anos em análise, para o ambiente teórico das pesquisas sobre as revistas pedagógicas.

Primeira observação: para os editores, a melhoria ou a reforma educativa (e social) só é pensável se instruída por uma pedagogia científica.

<sup>3</sup> O primeiro terço do ciclo de vida da revista acompanha a vigência da I República (1910-1926), demo-liberal, mas os restantes, até ao seu desaparecimento em 1935, acompanham um período de ditadura militar (1926-1930), marcado pelo indefinição quanto ao regime político, e outro já de estabelecimento político e ideológico do regime ditatorial do Estado Novo (que só há-se prolongar até 1974) (ver Rosas, 1992).

Sabe-se que a demanda de uma prática educativa racional baseada numa pedagogia científica não é uma característica dos anos vinte e pode-se mesmo localizar o acentuar dessa procura no último quartel do século XIX; ademais, o discurso da pedagogia científica tinha uma correspondência organizacional - se bem que por vezes com uma agência mais retórica que material -, sob forma diversas, a montante do esforço editorial da imprensa ou da literatura pedagógica: em iniciativas estatais (legislação, bolsas de estudo para visitas ao estrangeiro), em organizações criadas sob a sua tutela (Escolas Normais, Escolas Normais Superiores, Faculdades de Letras, e seus currículos e cursos leccionados, ou ainda em laboratórios e institutos associados a estabelecimentos escolares, como o Laboratório de Pedagogia Experimental na Faculdade de Letras de Coimbra, e noutros tipos de estabelecimentos, como o Instituto Médico-Pedagógico na Casa Pia de Lisboa), e noutras organizações como a Liga Nacional de Instrução, a Liga Nacional da Educação, a Sociedade de Estudos Pedagógicos (Fernandes, 1978, pp. 11-42). Dentro desse contínuo da consolidação de uma cientificação da pedagogia e de especialização desse conhecimento, por via do traslado dos métodos das ciências físicas e do recurso às inteligências psicológica e sociológica, fortalece-se a associação entre esse saber e a reorganização das formas de intervenção do(s) Estado(s) na administração e na regulação social, fenómeno que se acentua depois da I Guerra Mundial (Nóvoa, 1998, pp. 125-133).

Essa associação assenta numa lógica de acção particular - a reforma social (o fim) é suportada pelo conhecimento científico (o meio). Tal reorientação da política, que acompanha um novo momento de expansão e legitimação do Estado, encontra no campo educativo principal correspondência no desenvolvimento da escola de massas. A eficácia deste modelo de escolarização reside na sua adequação ideológica e organizacional para a estabilização de uma relação simbólica entre indivíduos e Estado-nação: este oferece aqueles um dispositivo comprometido com a expansão e acreditação das suas potencialidades e capacidades e, em troca, recebe a lealdade para com a nação e o comprometimento com o ideal do progresso, dos quais se fez legítimo representante e, portanto, autoridade (Boli & Ramirez, 1992; ver, também, Meyer, Ramirez & Soysal, 1992, e Ramirez & Ventresca, 1992).

Não se dúvida que a construção da escola de massas em Portugal tenha seguido um modelo *retórico*, marcado portanto pelo desfasamento entre a forma legal e a sua materialização num dispositivo eficaz (Soysal & Strang, 1989), de qual são melhores exemplos a obrigatoriedade escolar (a partir de meados do século XIX) e a extensão rede escolar, o alargamento da escolaridade obrigatória e a criação (fugaz) do ensino primário superior

durante o período republicano (ver Nóvoa, 1988, 1994; também Proença, 1997). Mas o que importa reter é que existe uma consagração da escola de massas como projecto de melhoria das sociedades e que esse facto é indissociável da ‘sagração’ de uma ideologia educativa construída e disseminada também por via dos discursos e organizações de tipo científico sobre a educação e que incorpora os princípios da *semântica da modernização* instituída no século XIX: desenvolvimento da personalidade, cidadania e competência participativa dos indivíduos; igualização das igualdades sociais e económicas; desenvolvimento económico; ordem política garantida pelo Estado-nação (Schriewer, 2000, p. 315). A tríade ‘pedagogia científica – Estado – escola de massas’ pode ser analisada enquanto caso exemplar numa história das relações entre a formação do discurso científico e o desenvolvimento do Estado. Björn Wittrock e Peter Wagner (1990, p. 174) apontam o carácter ‘biunívoco’ daquelas relações:

“Political constellations do always influence cognitive processes in the social sciences, though in demonstrably historically and institutionally varying ways. (...) It can, however, be shown that scientific actors have always participated in structuring politics and society, not least through the discourses on society which they offer and through their interaction with political actors, though not under the circumstances which they themselves choose and often not with the intended outcomes.”

Segunda observação (sobre os trechos dos editoriais): a renovação ou a *reforma* educativa (e social) só é pensável na presença de referentes estrangeiros, melhor dizendo, pela mobilização do discurso pedagógico e do discurso sobre *as experiências* pedagógicas no mundo *culto, movente, moderno*, nesse mundo duplamente positivo e que progride.

No campo educativo, o recurso a referentes estrangeiros para animar reformas é prática frequente pelo menos desde o início do século XX (cf. Fernandes, 1978, p. 147). Essa presença pode, em parte, ser atribuída a um ambiente intelectual-político que, receptivo à adopção de modelos exteriores – a *europização* da nação -, via no decalque de certos modelos pedagógicos estrangeiros a solução para a regeneração nacional. Esse ambiente parece, aliás, comum a Portugal e Espanha (ver Fernandes, 1978, Pozo Andres, 1987, Viñao Frago, 1994-1995, Escolano, 1999). Esse outro positivo, que fornece pensamentos e experiências e que aporta legitimidade às autóctones reivindicações de reforma das ideias e das práticas, surge na *Revista Escolar* pelas mais variadas formas: extractos de obras, recensões,

biografias de pedagogos, ou mesmo através de artigos propositadamente escritos para a publicação portuguesa (ver Nóvoa, 1993, p. 795-798). Note-se como essa mobilização do estrangeiro é, também, um dos critérios que define a autoridade da própria revista e dos discursos-especialistas que põe em circulação: *procurará ser uma revista pedagógica moderna, cujo cotejo não desmereça perante as suas congéneres estrangeiras*, lê-se num dos editoriais citados.

Na análise do recurso ao referente estrangeiro como prática habitual, igualmente se há-se encontrar força compreensiva na influência das redes de conhecimento existentes à escala internacional. As páginas da *Revista Escolar* acompanharam os movimentos da inovação pedagógica, pautada pelos discursos e organizações da Educação Nova - por exemplo, Centro Internacional das Escolas Novas (1899), Instituto de Ciências da Educação Jean Jacques Rousseau (1912), Liga Internacional Pró Educação Nova (1921), Centro Internacional de Educação (1925) -, e instalaram os redactores e os leitores num mundo do mérito pedagógico e de comparação entre nações. Sendo óbvio que as revistas não eram o único mecanismo de tal circulação e comparação - igualmente se terá feito por via da publicação de artigos em revistas pedagógicas, traduções de obras de pedagogos, publicação de livros sobre as ideias da Educação Nova, visitas de estudo financiadas ao estrangeiro, cursos de formação, visitas e conferências de estrangeiros (Pozo Andres, 1987) -, não deixará por isso de se pôr em evidência a presença de um modo de pensar a realidade que obriga a ler o nacional numa relação de dependência de um outro maior. A medida das coisas nacionais era regulada por uma outra grandeza, da qual "a revista", enquanto componente de um circuito de comunicação (entre discursos e organizações), se fazia tanto porta-voz como mediadora.

Porém, nessa condição, a revista constitui, igualmente, um espaço de selecção, de interpretação e de combinação da informação que transporta. Como refere Michel Espagne (1999, p. 23), nas *transferências culturais a conjuntura do contexto de acolhimento* participa largamente na determinação do que pode ser *importado* ou, eventualmente, *reactivado*. A observação dos processos de difusão não se pode, portanto, dissociar do olhar sobre os mecanismos de recepção e de uso. Assim, a pesquisa observa os discursos presentes nas revistas pedagógicas enquanto produtos *híbridos* de um *cruzamento multidireccional de ideias* (Popkewitz, 2000) - não como parte de um processo de conformação do local ao global, ou do nacional ao mundial - e, igualmente, enquanto objectos-produtos de uma comunidade (em formação) que atribui sentidos e destinos aos factos educativos, mas que o faz no quadro de relações de poder (internas e externas), pelos quais é constituída e através dos quais se constrói.



Terceira observação: afirmando-se como uma revista do *inspectorado e do professorado*, pugna pela criação de um *ambiente de cultura geral e pedagógica comum ao professorado*, através dela se elabora a distinção entre o *escol* (que escreve na Revista) e a massa (leitora) dessa comunidade. Quer dizer que as revistas, para além de portadoras de ideias que sinalizam a sua orientação pedagógica, definem o seu próprio lugar, o dos seus textos-autores e leitores, numa comunidade de saberes e de pessoas que assim conciram. A revista atribui a si mesma uma *posição*: cumpre-lhe pôr em circulação saberes, gerar uma base comum de cultura ao professorado, mas compete-lhe regular esse trânsito das ideias, fazer a sua triagem.

Por agora, pouco importa se essa selecção ocorre em nome da natureza científica da polémica, do apuro dos contendores, da elevação da forma, do comprometimento com a reforma de mentalidades e práticas, ou da qualidade e do rigor do pensamento, da crítica e da informação difundida. O que se pretende sublinhar é aquele direito de autorizar e, como tal, de determinar que discursos e que discursistas são meritórios ou válidos. As revistas são, portanto, espaços de hierarquização de saberes e pessoas; exercem uma ordenação sobre ambos através de um registo arbitrário de avaliação. Podem, pois, ser observados ora como *fontes para a compreensão de discursos e relações que os ultrapassam e modelam*, ora como repositórios de *modalidades de funcionamento do campo educacional* (Catani & Bastos, 1997, p. 7). Os textos publicados são um compósito de trabalho técnico e de trabalho político, na medida em que, insiste-se, os seus sentidos e o valor que lhes é atribuído não são independentes de um conjunto de condições e de estratégias que os tornam legíveis e valiosos (ver Bourdieu, 1997, 1999).

Mas os exercícios avaliativos não se esgotam no interior da revista, estendem-se ao espaço criado ao redor da revista. Continuam após a publicação dos textos, quando os textos-eleitos passam ao crivo avaliativo dos leitores, pois tem-se presente que a imprensa é um lugar da afirmação *em grupo* e da permanente *regulação colectiva* (Nóvoa, 1993). Por isso, faz sentido dar um pouco mais de atenção aos processos de *popularização da ciência* (Knorr-Cetina, 1999) e a subjacente questão da comunicação – nos dois sentidos, obviamente – entre especialistas e não especialistas. Quando se entendem as revistas como espaços de hierarquização de saberes e pessoas – e.g., as elites e a massa – isso não significa que todos os discursos difundidos nas revistas sejam esotéricos; a afirmação de um *escol* depende, supõe-se, quer da capacidade deste em produzir um discurso para si mesmo quer o de o transformar noutra de possível consumo – uso pelos leigos, através do qual se garanta o *interessamento e recrutamento* de

aliados (Callon, 1986) para o prosseguimento do labor dos científicos. Os artigos presentes nas revistas – eventualmente, as próprias revistas – parecem ter essa dupla face e, surgem como uma espécie de *objectos fronteira* - “those scientific objects which *both* inhabit several intersecting social worlds *and* satisfy the informational requirements of each” (Leigh Star & Griesemer, 1999, p. 509) -, ao redor dos quais se fomenta a cooperação entre mundos sociais e de comunicação diversos.

## Do Uso Crítico das Teorias da Difusão Mundial da Escola

Como se escreveu na introdução, no quadro de uma história comparada da escola de massas, a pesquisa é orientada pelo princípio de um uso crítico das teorias da difusão global de modelos estandardizados de organização educacional. Isto significa que, no plano teórico, se torna necessário traçar linhas de aproximação e de afastamento que concretizem tal desiderato. Num certo sentido, tenta-se deslocar algumas das suas ideias fundamentais para uma problemática diversa daquela em que foram formuladas e articuladas com outras noções de proveniência diversa.

Duas razões imbricadas explicam a consideração da abordagem das teses da difusão global de modelos estandardizados de organização educacional, no quadro de uma história comparada da escola de massas: a sua demonstração empírica do carácter transnacional da construção e da difusão à escala mundial desse modelo; e a sua contribuição, a par de outras, para a redefinição da unidade de explicação e da matéria de estudo da Educação Comparada, deslocando-as das nações e da comparação entre sistemas de ensino nacionais para a consideração de uma unidade mundial e para a observação das redes de relações e interdependências a essa escala (ver Nóvoa, 1998, pp. 45-49 e Schriewer, 2000, pp. 310-312).

O interesse pela investigação produzida ao redor da problemática da difusão mundial de um modelo escolar uniforme não se restringirá, contudo, às evidências que vem acumulando e aos argumentos que vem tecendo acerca das *semelhanças pronunciadas* e das *mudanças isomórficas* na expansão de um recrutamento escolar massivo, no currículo ou nos dispositivos escolares. Há um outro conjunto de evidências que, pese embora serem estas mais escassas como os próprios reconhecem (cf. Boli & Thomas, 1999, p. 14), muito interessa mobilizar e aprofundar: o que respeita aos processos e aos mecanismos daquela difusão. Essas evidências põem em destaque quer o papel das *agências internacionais* (governamentais ou não), através dos *guiões de desenvolvimento educativo* e dos *recursos físicos e simbólicos* que põem em marcha, quer a autoridade

de um conhecimento científico e profissional sobre a educação escolar, produzido e disseminado através de *uma rede internacional de ciências e profissões* (Meyer, 2000; ver também Meyer & Kamens, 1992, e Ramirez & Ventresca, 1992).

## Da Noção de Cultura Mundial aos Enlaces Multidireccionais

“Countries that were linked to both elements of the nation-state system, with central authority validated by membership in or dependence on the world society and with some sort of principle of national formation present, were more likely to create mass education systems” (Meyer, Ramirez & Soysal, 1992, p. 146).

É numa cultura (política) translocal que se encontra a explicação para a afirmação da forma política ‘Estado-nação’ e, conseqüentemente, igual pressão para o desenvolvimento da escola de massas. Esta ideia requer, pelo menos, duas clarificações: como se formou tal cultura mundial e como opera. A elucidação das duas permitirá um terceiro esclarecimento, implícito nos anteriores, acerca do que se entende por cultura política mundial. Como ponto de partida para a resposta a tais questões – entenda-se, resposta sob o ponto de vista *neo-institucionalista* que aqui está em uso – toma-se um trecho de uma recente obra sobre o assunto em análise:

“For a century and most, the world has constituted a singular polity. By this we mean that the world has been conceptualized as a unitary social system, increasingly integrated by networks of exchange, competition, and cooperation, such that actors have found it ‘natural’ to view the whole world as their arena of action and discourse. Such conceptualization reifies the world polity implicitly, in the often unconscious adoption of this cultural frame by politicians, businesspeople, travelers, and activists, and explicitly, in the discourse of intellectuals, policy analysts, and academicians.

Like all polities, the world polity is constituted by a distinct culture – a set of fundamental principles and models, mainly ontological and cognitive in character, defining the nature and purposes of social actors and action. Like all cultures, world

culture becomes embedded in social organization, especially in organizations operating at the global level.” (Boli & Thomas, 1999, p. 14).

Seguindo esta argumentação, mais do que um espaço de interacção e troca, sejam estas económicas ou políticas, ou culturais, o mundo tornou-se, uma entidade singular, resultado de uma construção social transnacional de princípios, propósitos, definições, regras, cuja aplicabilidade se presume e afirma universal. As redes de comunicação e troca, bem como os conflitos e as cooperações que põem em rede organizações e indivíduos, são, portanto, enquadrados por instituições de carácter transnacional (e.g., o progresso técnico, a burocracia, a organização capitalista, o Estado). Estas instituições fornecem as razões para a acção e para as formas organizacionais de actores colectivos e individuais.

Ao referir-se a construção de uma cultura mundial está-se, obviamente, a negar a sua existência como uma entidade a-histórica. A noção de construção social deste nível de realidade - realidade que parece emergir como tal nos meados do século XIX e consolidar-se depois da II Guerra Mundial -, implica o reconhecimento da existência de processos de produção, manutenção e transformação nos quais participam actores sociais, bem como o carácter dialéctico das relações entre ideias e processos sociais (cf. Berger & Luckmann, 1990 [1966], p. 172). Originária do Ocidente e difundida a partir do Ocidente, por via da colonização, das dinâmicas da economia capitalista e da evangelização, a cultura mundial ganhou, contudo, o estatuto de unidade-instância geradora de sentidos e de formas de organização. Este ponto de vista (neo) institucionalista sobre a cultura mundial representa-a, assim, como um nível de *formação de cultura e de organização* com o carácter de um *envolvimento constitutivo e directivo* de actores individuais e colectivos (Boli & Thomas, 1999, p. 3). Dentro desta perspectiva se enquadra, portanto, o argumento acerca da emergência dos modelos do Estado-nação e da escola de massas na transição para o século XIX e sua posterior difusão mundial, estandardizada e em contextos nacionais diferenciados, enquanto sinais da construção de - e da adesão a - um projecto cultural translocal.

Há duas formas de trabalhar a partir da noção de cultura mundial (desde que afastada, evidentemente, a opção da sua exclusão do campo teórico): ou encontrando nela uma espécie de instância de sobredeterminação de realidades de menor escala ou entendendo-a como uma *poderosa fonte de recursos e de regras para as práticas a outras escalas*, sem por isso a considerar como o seu referente determinante. Afastada a representação do mundo como uma *realidade exógena às nações*, um todo

com leis próprias, que determina as partes, as realidades económicas, sociais e políticas nacionais, é a segunda modalidade que prevalecerá no quadro teórico que aqui se ensaia, por proximidade, aliás, com o desafio da criação de dispositivos de pesquisa comprometidos com a *tecelagem de contrários* (como *internacionalização* – ‘indigenação’, *integração supranacional* – *diversificação intra-nacional*, *processos de difusão global* – *processos de recepção específicos*) (Schriewer, 2000, p. 327).

Deve notar-se que uma parte substancial dos modelos e princípios da cultura mundial operam a um nível cognitivo, na medida em que estão ‘por todo o lado’ presentes – enquanto conhecimento e/ou crença – como definições da realidade; mesmo outras componentes dessa cultura, como as formas organizacionais e as ideologias ou modalidades de legitimação que as acompanham, são configurações da realidade que acompanham políticas e/ou teorias educativas. Nesta óptica, os modelos e os princípios da cultura mundial da educação não são mais do que guiões que coexistem, por vezes em conflito, com outros transnacionais, mas também com *scripts* específicos a certos contextos sócio-culturais; sendo ampla a sua penetração é também grande a variedade de actores / agentes que os podem utilizar; donde, existe um espaço de possíveis, seja na manifestação desses princípios, seja na consequência (não premeditada) dos enlaces (cf. Boli & Thomas, 1999, p. 18). Uma ilustração de fenómenos de conflito de instituições está presente na análise dos vários tipos de obstáculos ao estabelecimento pelos estados de leis de obrigatoriedade de frequência escolar: a presença no interior dos espaços políticos nacionais de poderosas instituições transnacionais (caso do catolicismo, sobretudo no século XVIII, mas ainda no século XIX, ou, presentemente, do islamismo); a existência de uma ordem social baseada em fortes distinções ao redor de grupos intermédios (castas, raças, ocupações, classes); a força local de culturas favoráveis a formas políticas de tipo libertário (Boli & Ramirez, 1992, pp. 34-35).

Regresse-se à ideia atrás exposta acerca dos princípios e modelos da cultura mundial como guiões para a acção. Esta noção será central para este quadro teórico. Os guiões constituem linhas de actuação ou planos de acção adaptáveis a contextos específicos; podem ser seleccionados e combinados, são susceptíveis de re-elaboração e modificação. Há uma re-escrita de guiões, porque toda a actividade social é uma actividade de tipo *recursivo*, na qual se combinam as regras disponíveis, as possibilidades de cálculo dos actores e os constrangimentos e as oportunidades do(s) contexto(s) da acção (cf. Giddens, 1987, Hindess, 1986). As análises sobre os discursos que circulam nas revistas pedagógicas são análises atentas à construção de guiões para a escola de massas e para o saber especializado em educação, a

partir de *regras* de proveniência diversa, mas por agentes concretos, dotados de razão limitada e situados em contextos sociais e culturais particulares. Como lembra Denice Catani (2000, p. 149), uma *história da gênese das proposições, saberes e práticas relativos à escola* precisa de ser acompanhada por uma *análise dos mecanismos de circulação nacional e internacional dessas produções*.

Acrescentam-se, entretanto, duas condições ao uso da noção de *script*. Evitar-se-á qualquer representação espacial de tipo concêntrico na observação da sua escrita, bem como a linearidade das relações entre o transnacional, o internacional e o nacional (e a implícita sobredeterminação de um ‘microcosmos’ por um ‘macrocosmos’), e preferir-se-á, respectivamente, uma representação espacial daquelas relações regida pela figura de uma rosácea (cf. Latour, 1996) - a construção de um *script* específico (núcleo), através da mobilização de múltiplos guiões de origem diversa (pétalas) - e pela noção de um enlace múltiplo e multidireccional das ideias. Para esta opção concorrem, sobretudo, noções já ensaiadas por Tom Popkewitz (2000) ao conceber as relações entre mudanças globais e mudanças locais (no estudo das reformas educativas): as de *globalização/regionalização* e de *estrangeiro indígena*. A primeira auxilia a repensar as relações entre cultura mundial e cultura nacional através de uma representação mais complexa dos espaços e tempos dessas relações. A segunda permite olhar os discursos circulantes nas revistas pedagógicas (e os guiões de escola de massas e de saber especializado que os vão acompanhando) como parte e resultado das relações de poder que habitam as relações global-local.

“While most analyses of educational reforms begin with studies of nation-state, national reforms policies and practices are simultaneously immersed in double, complex web of global and local relations. By this I mean that globalization and regionalization are processes that overlap in a manner that transcends the nation-state yet at the same time involves historically specific practices that are regional, relating to historically specific local and national practices. (...) At certain moments Portugal and Great Britain stand as the local and the regional when the policies of the European Union (EU) are examined. Yet, the educational reform discourses of the EU become local and regional when the circulation of certain reform discourses is examined within the wider world system.” (Popkewitz, 1997, p. 4; cf. Popkewitz, 2000, pp. 5-7).

Esta citação sugere tanto o re-equacionar das relações global-local quanto o das noções de espaço e de tempo. A montante de conceber 'globalização-regionalização' como categorias não exclusivas, antes como processos que se limitam reciprocamente, descola, claramente, das representações mais simples de tempo e espaço: num mesmo momento (tempo), uma dada unidade de análise (e.g. União Europeia) pode ser simultaneamente observada como espaço global e local, porque 'é' um e/ou outro em função da sua relação com outras unidades; e uma mesma unidade (ou espaço) é, também, habitada por tempos diferentes, isto é, pelas linhas temporais das relações que com aquela unidade se estabelecem; linhas que, acrescentando-se, também se podem associar a diferentes graus de proximidade - distância a outras unidades, em função da longevidade e da intensidade dessa relação. Sem dissolver as noções de centro e periferia, a noção de globalização/regionalização inscreve-as numa teia bem mais complexa de relações.

Há um conjunto de categorias discursivas que circulam à escala mundial, aparentemente sem origem, e em torno das quais se estabelecem os modos de pensar-fazer as coisas escolares, incluindo as reformas. Popkewitz (2000) refere-se a estas categorias discursivas como os *estrangeiros indígenas* enfatizando simultaneamente a sua aparência a-nacional e a sua penetração nacional. Porém, por detrás dessa aparência está uma génese local ou regional. Por exemplo, a noção de 'professor como profissional' radica na forma particular das relações entre estado e sociedade civil nos países anglo-americanos. Tratam-se, portanto, de categorias que emergem de contextos específicos, mas que se impõem nos guiões da cultura mundial. Por outro lado, ao serem mobilizadas nos espaços locais com a autoridade das categorias universais, são refeitas por e ajudam a re-escrever sistemas de significados e relações de poder locais. Voltando ao exemplo, a categoria 'professor como profissional' é interpretada de modo diverso e produz efeitos particulares, a partir da especificidade social e cultural do espaço que a acolhe.

As categorias discursivas de que se vem falando fazem parte das narrativas da educação escolar que as ciências da educação vêm cada vez mais garantindo. É da relação entre os saberes especializados e o alinhamento mundial detectado a propósito da expansão da escola de massas que seguidamente se ocupa o texto.

## **Dos Processos do Alinhamento Mundial à Formação de Circuitos de Saberes & Actores Especializados**

A semelhança das trajetórias de emergência e expansão da escola de massas - como ideologia e como forma organizacional - requer, evidentemente, a explicação dos processos desse alinhamento. O argumento chave dos autores de *Stanford* assenta no conceito de *isomorfismo institucional* e nas suas várias fontes ou formas: mimético, coercivo e normativo.

“As rationalized institutional rules arise in given domains of work activity, formal organizations form and expand by incorporating these rules as structural elements” (Meyer & Rowan, 1991 [1977], p. 45). O conceito de isomorfismo representa os processos de homogeneização das organizações (suas estruturas, culturas e resultados) que operam num envolvimento, sendo este composto por uma variedade de elementos simbólicos (regras, em sentido amplo, às quais uma organização se deve conformar de modo a receber apoio e legitimidade, donde a recompensa advém da adopção de processos e estruturas validados por aqueles elementos simbólicos) e técnicos (as tecnologias e os produtos ou serviços que se trocam num mercado, em que a recompensa das organizações opera por via do controlo dos seus resultados). A noção de isomorfismo institucional aplica-se aos processos de homogeneização a partir dos elementos culturais que provêm de múltiplas e alternativas fontes (opinião pública, ideologias, profissões, normativos estatais, etc.) (Scott, 1991). O isomorfismo institucional pode ocorrer a partir de três mecanismos: miméticos (respostas estandardizadas a situações em que reina a incerteza e a ambiguidade face a causas e/ou a soluções); coercivos (estandardização das respostas resultante da influência política - e da necessidade de obter legitimidade - de outras organizações e do envolvimento dos quais depende); normativos, associados aos processos de profissionalização (as orientações e disposições para agir, os sentidos de identidade e a procura de controlo sobre as condições e modos de trabalho que acompanham os processos de profissionalização de uma ocupação) (Powell & DiMaggio, 1991).

No caso do domínio da educação escolar, a conformidade pode ter-se estabelecido através da imitação de modelos e características associadas a estados dominantes, prestigiados ou admirados pelo sucesso obtido no quadro mundial. O Japão constitui excelente exemplo: no século XIX as mudanças operadas na educação escolar japonesa seguiram vários modelos ocidentais e nos finais do século XX os modelos nipónicos da escola obrigatória, tal como a cultura empresarial ali identificada, tomaram a forma



de referentes importantes para as re-estruturações em curso no ocidente. Não sendo difícil de admitir que o alinhamento mundial pode ter decorrido a partir destes processos de cópia e celebração de modelos – celebração, já que, em larga medida, o mimetismo é ditado pela procura de legitimidade conferida pela aparência e não por razão associada à procura de efeitos ‘materiais’ -, o mesmo se passa face à presença de pressões coercivas. Este tipo de standardização pode muito bem explicar a expansão do modelo da escola de massas nas principais colónias das nações centrais do ocidente, na África do Norte, na Ásia e nas Caraíbas, até ao início do século XX, mas pode, actualmente, ser aplicado no espaço europeu às produções de agências da União Europeia, por via de mecanismos de coordenação, de controlo e de produção de relatórios e associadas à distribuição e obtenção de recursos (ver Meyer, 2000, Meyer & Kamens, 1992, Ramirez & Ventresca, 1992).

Com as duas fontes de alinhamento referidas nos parágrafos anteriores, articulam-se os processos de convergência ideológica e organizacional radicados em pressões normativas, que a citação seguinte já introduz:

“Long before the development of the Unesco and worldwide conferences as explicit organizational carriers of world models of education, international definitions of educational reality and norm setting were well under way. What educational statistics to collect and report, what constituted reasonable educational goals, who was to be schooled and under what authority – these are but some of the agreed-upon normative standards that influenced entry into Western world. These standards operate nonhierarchical but nonetheless influential lateral fashion, providing the bases for structural conformity and organizational isomorphism” (Ramirez & Ventresca, 1992, pp. 52-53).

Este tipo de processo de homogeneização é, por definição, em larga medida sustido pelos processos de profissionalização das ocupações (no caso em estudo, das ligadas à educação escolar) e os suportes fundamentais da produção de normas são os centros de formação (universitários ou não) e as associações de ‘profissionais’.

O estudo de Evan Schofer (1999) sobre a emergência, crescimento e trajectória das organizações internacionais não governamentais ligadas às ciências, põe em destaque, entre outros aspectos, o movimento para a racionalização e a profissionalização das ciências e dos cientistas entre os meados do século XIX e as primeiras décadas do seguinte. Se a existência

de redes de comunicação entre associações consagradas a actividades de tipo científico ligadas a países ou a cidades-estado remonta ao século XVII, apenas dois séculos depois se observou a constituição das primeiras associações daquele tipo com carácter internacional, em larga medida sustentadas pelas já existentes relações internacionais e estabelecidas ao redor de fortes organizações nacionais. Contudo, estas associações internacionais de e para cientistas cresceram de modo acelerado depois da I Guerra Mundial, criando uma infra-estrutura de comunicação que transportava e objectivava um conjunto de elementos do projecto científico moderno, como a aspiração à universalidade e o 'comunalismo' dessa forma de conhecimento. Simultaneamente, estas associações internacionais podem ter exercido, por via das conferências e das publicações sob a sua égide, a partir de recursos e credenciais superiores, um poderoso efeito nos países em que existisse um menor desenvolvimento de infra-estruturas e culturas científicas, sobre os modos de pensar e agir tanto no campo educativo académico como no campo educativo mais amplo. Elas fazem parte do suporte infra-estrutural da disseminação de discursos e da hierarquização de influências no campo das ciências sociais e da educação.

A aplicação da noção de isomorfismo normativo ao domínio da educação escolar deve suscitar um pouco mais de atenção. A convergência de tipo normativo é alimentada por *processos* de profissionalização: históricos, portanto, por certo incompletos, contraditórios e contingentes. O carácter incompleto do processo de profissionalização dos professores é visível na dúbia posição social do professorado, seja esta observada em função do controlo do seu trabalho (e.g., a autonomia na sala de aula a par da heteronomia da regulação do acesso à e da progressão na carreira), seja a partir de critérios de classificação do seu trabalho (e.g., um trabalho em torno de saberes mas não um trabalho 'intelectual'). A posição social do professorado parece, assim, cristalizar-se ao longo da história num meio caminho entre os modelos do funcionalismo e do profissionalismo (liberal) (Nóvoa, 1987, 1994, 1998). A ambiguidade e a sinuosidade do processo de profissionalização do professorado é observável, por exemplo, nas dinâmicas ao redor das escolas de formação, por exemplo nos anos vinte do século passado. Então, as escolas normais foram o epicentro da constituição de um corpo amplo de saberes científicos da educação e, neste sentido, continuaram, alargaram e intensificaram um projecto de legitimação profissional e especialização de saberes anteriormente posto em marcha. Contudo, a emergência deste novo corpo de saberes disciplinares foi acompanhada pela instauração de uma hierarquia de conhecimentos e conhecedores: os saberes de 'ciências-mãe' (psicologia, sobretudo) e/ou ciências fundamentais e dos cientistas, os saberes das ciências aplicadas e

dos professores normalistas e dos inspectores, os saberes da prática e dos professores. Assim, a história da construção dos saberes especializados em educação confronta-se com a persistência de um paradoxo:

“À chaque avancée des sciences de l' education il y a une amélioration de la condition et de l' image des enseignants , mais il ya aussi, en même temps, une dépréciation de leurs compétences, notamment en ce qui concerne le statut accordé à leurs savoirs, s' est-à-dire aux savoirs produits à travers l' experience et la réflexion sur la pratique” (Nóvoa, 1998, p. 125).

A relação saber-poder, permita-se o *dejá-vu*, é um ponto de passagem obrigatório desta reflexão. Os fenómenos da profissionalização das ocupações são interdependentes dos da *produção social e da certificação do conhecimento* e os grupos profissionais (ou os que tal condição procuram) *diferem na sua capacidade de apropriação de um discurso autorizado e autorizante* (Larson, 1990, p. 203). A dependência de saberes e de normas produzidos noutros espaços sociais e por outros grupos sociais é um aspecto central do processo de profissionalização dos professores. Como refere Tom Popkewitz (1991, p. 78), o efeito dos movimentos pela profissionalização não foi o da autonomização do grupo ocupacional, mas o da instalação de um processo de regulação das suas práticas com vantagens para a administradores escolares e especialistas. Fortemente marcado por dinâmicas de heteronomia, é, por isso, impossível de ser pensado na ausência das agências co-produtoras desses saberes e técnicas e dessas normas e valores, e das dinâmicas interrelacionadas da cientificação do conhecimento e da estatização do ensino e da ocupação docente. Cientificação, estatização e profissionalização são lógicas só separáveis por imposição do procedimento analítico. Por isso, a análise dos processos de isomorfismo de tipo normativo, ligados à profissionalização de ocupações, devem ter em conta que essas regras, que definem os saberes e as práticas valiosas, bem como os sentimentos de pertença, em entidades colectivas, são parte e resultado das interacções de agências que cooptam, fabricam, difundem e aplicam esse discurso.

## Das Mudanças Teorizadas às Condições e Relações de Difusão e de Apropriação das Teorizações

Se a expansão dos modelos escolares pode ser classificada como uma *mudança teorizada* (Meyer & Kamens, 1992, p. 175) e suportada por redes de agências produtoras de conhecimento especializado, isso não significa que, por um lado, produção, difusão, recepção e uso dos saberes científicos e, por outro, formação de saberes especializados, existam com autonomia face a outros centros de poder à escala internacional e à escala de cada nação. A análise histórica e comparada das relações ‘estados - ciências sociais’ providenciada por Björn Wittrock e Peter Wagner (1990, p. 117), a partir da noção de *estruturação do discurso*, é particularmente útil para este argumento:

“The emergence and evolution of social sciences have critically depended of their ability to find an epistemic grounding in important intellectual traditions; to find ways to institutionalize and reproduce their particular forms of discourse in knowledge-producing institutions; to establish some kind of linkage to political-administrative institutions; and to be able to draw on some kind of discursive affinity with societally significant broad policy traditions – i.e., to achieve a minimum of intellectual, institutional, political-administrative, and societal legitimacy”.

As mudanças observadas em cada uma destas ‘frentes de legitimação’ acompanham outras que se discernem na história dos dispositivos estatais, sendo particularmente evidentes as que se associam à agenda reformadora do final do século XIX no estado liberal e à consagração da forma do *welfare state* (sobretudo a partir da II Guerra Mundial).

Relativamente à primeira daquelas épocas parece claro que em torno das agendas políticas dominantes à saída do século XIX – a resposta aos problemas sociais que acompanham a industrialização e a urbanização e/ou a resposta aos problemas da construção de uma identidade e de uma comunidade de tipo nacional – se reuniram esforços de ‘académicos’ e de ‘decisores políticos’. A procura de uma nova formatação cultural e política das sociedades e a procura de uma resposta política para as mudanças nas condições de vida das populações do século XIX deveriam basear-se, pensava-se então, numa “análise extensiva, sistemática e empírica” (Wittrock & Wagner, 1990, p. 114).

Ora a consecução desse projecto de reforma social, assente na razão da administração da vida dos indivíduos – *planear, conduzir, supervisionar* – necessitava, como refere Popkewitz (1991), uma intervenção eficaz às escalas macro e micro sociais (a administração da ‘população’ e do ‘indivíduo’). O caso americano, analisado por este autor, revela a produtividade da psicologia, a uma e a outra escala, para esse desiderato, particularmente associada às intervenções de administração do social através da escolarização. Ali a psicologia educacional *emergiu respondendo ao desenvolvimento da escola de massas*, como refere o autor, no âmbito de um projecto de melhoria da sociedade na qual jogava papel central: o de garantir um palco para a coexistência harmoniosa das classes sociais e para o silenciar dessas distinções a partir de medições objectivas dos méritos dos indivíduos. A psicologia americana dava sinal de eficácia na descontextualização das questões sociais e políticas das práticas escolares, seja através da criação de problemáticas fundadas em categorias a-sociológicas e a-históricas (mas como resposta a questões sociais e do contexto histórico próximo, como a noção de criança com atraso no contexto da incorporação escolar dos filhos dos imigrantes), seja através da criação de dispositivos de medida das capacidades individuais, aplicáveis a cada um, mas simultaneamente generalizáveis a amplas populações. A legitimidade obtida pela psicologia da educação nos Estados Unidos no início do século XX, guindada então a ciência primeira no discurso pedagógico, proveio das tecnologias de avaliação das atitudes e das habilidades necessárias à integração social dos indivíduos, capazes de funcionar à micro e à macro escala, complementadas por outras tecnologias da administração das almas (a nova ‘pedagogia’) que albergavam o imaginário do progresso a partir do esforço de indivíduos autónomos e auto-disciplinados. Resumindo, a psicologia tornou-se conselheira e matriz das reformas escolares, recebendo a legitimidade institucional político-administrativa, mas igualmente revelou uma agenda e uma produção em correspondência com os discursos dominantes sobre a sociedade e os seus membros, captando a legitimidade ‘societal’.

Os trabalhos de Schriewer (1998) e de Shriewer e Keiner (1992) sobre os destinos da ‘ciência da educação’ em França e na Alemanha igualmente demonstram a forte interpenetração das razões e instituições científicas e político-administrativas e o modo como os percursos distintos das *coalizões de discursos* que legitimavam aquela área científica conduziram a desfechos diferentes. Para a economia deste texto estes estudos importam mais pelo que permitem fundamentar acerca das questões da legitimação de uma ciência em função das tradições intelectuais e das instituições de produção de saberes (geralmente, as universidades). As

assinaláveis diferenças actuais do campo científico disciplinar da educação naqueles dois países – *grosso modo*, na Alemanha a constituição de uma matéria de estudo autónoma das ciências sociais e ancorada na filosofia, em França uma matéria por definição pluri ou interdisciplinar, fortemente baseada nos contributos de ciências sociais e humanas – é em parte explicável através da consideração dos percursos de inserção universitária específicos – na Alemanha, sediada deste a primeira década do século XX nas importantes faculdades de filosofia, mas consolidando-se aí e ininterruptamente como matéria universitária específica, em França apesar de emergir primeiro, no último quartel do século XIX sediada em faculdades de Letras, o percurso não conduziu à sua consolidação universitária (em 1945 não restava uma única cadeira nas universidades, reaparecendo apenas em finais da década de sessenta) – e ainda das ligações distintas que a matéria estabeleceu com as tradições intelectuais existentes – na Alemanha, fundada numa tradição intelectual dominada pelo cruzamento de razões filosóficas, históricas e hermenêuticas, em França fundada na fragmentação disciplinar das ciências sociais e humanas. As análises sobre as revistas pedagógicas francesas e alemãs ilustram bem duas configurações distintas: na Alemanha um *espaço comunicacional concentrado* (os textos são maioritariamente publicados em revistas da área, e os autores que ali escrevem tem filiação disciplinar na educação), a *coerência intradisciplinar* (os autores mais citados nos textos das revistas pedagógicas são predominantemente oriundos do campo disciplinar específico), a permanência de uma *tradição* de pensamento sobre a educação (autores clássicos do campo continuam a ser referidos ou são substituídos por outros com proveniência do campo disciplinar específico), na França a dispersão do espaço comunicacional, a abertura pluridisciplinar, o predomínio das teorizações contemporâneas.

Aos dois grandes eixos de legitimação e diferenciação de um território científico disciplinar propostos por Wagner e Wittrock (o interno, incluindo tradições intelectuais e organizações de produção de saberes, e o externo, incluindo discursos políticos sobre a sociedade e organizações político administrativas), ilustrados nos parágrafos precedentes ao redor da elevação da psicologia a matriz dominante da reforma escolar nos Estados Unidos no início do século e a propósito dos distintos destinos do campo científico disciplinar da educação na Alemanha e em França, propõe-se a adição de um terceiro: o que inclui as regras da *cultura mundial da educação* (a dimensão dos discursos, da geração de modelos de pensar e agir a educação escolar) e as organizações transnacionais que as produzem e difundem (a dimensão das infra-estruturas, as redes de saberes e de especialistas). As relações estabelecidas entre o campo científico disciplinar

'nacional' e aqueles outros espaços ideológicos e organizacionais constituem as condições de produção e de legitimação das teorizações sobre a educação (donde sobre a própria diferenciação de um campo científico disciplinar autónomo e valioso), formando o colecte de forças que circunscreve quer o espectro das possibilidades da teorização das mudanças (penso no silêncio de teses favoráveis à descolarização), quer o da efectivação das mudanças teorizadas (penso nos heteróclitos, i.e., incompletos, irregulares, acidentados, processos e destinos das reformas escolares municidas pelos 'especialistas').

## Referências bibliográficas

- ADICK, Christel. El enfoque de sistemas mundiales en educación comparada. In: SCHRIEWER, J. & PEDRÓ, F. (eds.). *Manual de Educación Comparada, Vol. II*. Barcelona: PPU, 1993. p. 402-403.
- BOLI, John & RAMIREZ, Francisco. Compulsory schooling in the Western cultural context. In ARNOVE, R., ALTBACH, P. & KELLY, G. (eds.). *Emergent Issues in Education*. New York: State of New York, 1992. p. 25-28.
- BOLI, John & THOMAS, George. INGOs and the organization of world culture. In: BOLI, J. & THOMAS, G. (eds.). *Constructing World Culture*. Stanford: Stanford University Press, 1999. p. 14.
- BOURDIEU, Pierre. *Les Usages Sociaux de la Science*. Paris: INRA, 1997.
- \_\_\_\_\_. The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason [1975, abridged 1998]. In: BIAGIOLI, M. (ed.). *The Science Studies Reader*. New York: Routledge, 1999. p. 31-50.
- CALLON, Michel. Some elements of a sociology of translation. In: LAW, J. (ed.). *Power, Action and Belief*. London: Routledge & Kegan Paul, 1986. p. 196-233.
- CARVALHO, Luís Miguel. *Nós Através da Escrita: Revistas, Especialistas e Conhecimento Pedagógico (1920-1936)*. Lisboa: Educa, 2000.
- CATANI, Denice. Distâncias, vizinhanças, relações: comentários sobre os estudos sócio-histórico-comparados em educação. In: NÓVOA, A. & SCHRIEWER, J. (eds.). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, 2000. p. 143-150.
- CATANI, Denice & BASTOS, Maria Helena C. Apresentação. In: CATANI, D. & BASTOS, M. H. C. (org.). *Educação em Revista*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CORDEIRO, Jaime. *A Revista Educação e as suas referências: primeiro estudo exploratório. Documento de Trabalho*. S. Paulo, 2000.
- CORREIA, António Carlos. *A Alquimia Curricular: Um campo de pesquisa histórico e sociológico*. Lisboa: Educa, 2000.
- ESCOLANO, Augustín. Los profesores en la historia. In: Magalhães, J. & Escolano, A. (org.). *Os professores na História*. Porto: Sociedade portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p. 15-27.
- ESPAGNE, Michel. *Les Transferts Culturels Franco-Allemands*. Paris: PUF, 1999.
- GIDDENS, Anthony. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



- HINDESS, Brian. 'Interests' in political analysis. In: LAW, J. (ed.). *Power, Action, and Belief*. London: Routledge & Kegan Paul, 1986. p. 112-131.
- KNORR-CETINA, Karin. A comunicação na ciência. In: GIL, F. (coord.). *A Ciência Tal qual se Faz*. Lisboa: Edições João Sá da Costa / Ministério da Ciência e Tecnologia, 1999. p. 375-393.
- LARSON, Magali S. Acerca de los expertos y de la imposibilidad de haberlo dicho todo. *Revista de Educación*, extraord., pp. 206-210, 1990.
- LATOUR, Bruno. Joliot: a história e a física misturadas. In SERRES, M. (dir.). *Elementos para uma História das Ciências, volume III*. Lisboa: Terramar, 1996. p. 131-155.
- LEIGH STAR, Susan & GRIESEMER, James. Institutional ecology, 'translation', and boundary objects. In: BIAGIOLI, M. (ed.). *The Science Studies Reader*. New York: Routledge, 1999. p. 505-524.
- LOURENÇO, Eduardo. *A Nau de Ícaro seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*. Lisboa: Gradiva, 1999.
- MEYER, John. Globalização e Currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, A. & SCHRIEWER, J. (eds.). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, 2000. p. 15-32.
- MEYER, John & KAMENS, David. Conclusion: accounting for a world curriculum. In: MEYER, J., KAMENS, D. & BENAVIDES, A. (eds.). *School Knowledge for the Masses*. London: Falmer Press, 1992.
- MEYER, John, RAMIREZ, Francisco & SOYSAL, Yasemin. World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, Vol. 65 (2), p. 128-149, 1992.
- MEYER, John & ROWAN, Brian. Institutionalized organizations: formal structures as myth and ceremony [1977]. In: POWELL, W. & DiMAGGIO, P. (eds.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 41-62.
- NÓVOA, António. *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: INIC, 1987.
- \_\_\_\_\_. A República e a escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(3), p. 29-60, 1988.
- \_\_\_\_\_. (dir.). *Imprensa de Educação e Ensino - Repertório Analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- \_\_\_\_\_. *História da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Histoire & Comparaison*. Lisboa, Educa, 1998.
- \_\_\_\_\_. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In: NÓVOA, A. & SCHRIEWER, J. (eds.), *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, 2000. p. 121-142.

- Ó, Jorge Ramos do. *O Governo dos Escolares: Uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault*. Lisboa: Educa, 2001.
- POPKEWITZ, Thomas S. *A Political Sociology of Educational Reform*. New York: Teachers College Press, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Globalization/regionalization, knowledge and the restructuring of education: some notes on comparative theory and approaches*. Draft version. 1997.
- \_\_\_\_\_. (2000) Globalization/regionalization, knowledge and the restructuring of education: some notes on comparative strategies for educational research. In: \_\_\_\_\_ (ed.), *Educational Knowledge*. Albany: State University of New York. p. 3-27.
- POWELL, Walter & DIMAGGIO, Paul. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality. In: POWELL, W. & DIMAGGIO, P. (eds.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 63-82.
- POZO ANDRES, Maria M. Channels by which the international pedagogic movement of the new school spread throughout Spain. In: KOMLÓSI, S. (ed.). *History of International Relations in Education, Vol. II*. Pécs: Regional Committee at Pécs of the Hungarian Academy of Sciences & Janus Pannonius University, Faculty of Sciences and Education, Institute of Education, 1987.
- PROENÇA, Maria Cândida. O advento do republicanismo e a escola republicana (1890-1926). In: ESCOLANO, A. & FERNANDES, R. (eds.). *Los Caminos hacia la Modernidad Educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Sociedad Española de historia de la Educación, 1997. p. 123-144.
- RAMIREZ, Francisco & VENTRESCA, Marc. Building the institution of mass schooling. In: FULLER, B. & RUBINSON, R. (eds.). *The Political Construction of Education*. New York: Praeger, 1992. p. 47-59.
- ROSAS, Fernando (coord.). Portugal e o Estado Novo (1930-1960). In: SERRÃO, J. & OLIVEIRA MARQUES, A. H. (dir.). *Nova História de Portugal, Volume XII*. Lisboa: Presença, 1992.
- SCHOFER, Evan. Science associations in the international sphere, 1875-1990. In: BOLI, J. & THOMAS, G. (eds.). *Constructing World Culture*. Stanford: Stanford University Press, 1999. p. 249-266.
- SCHRIEWER, Jürgen. Études pluridisciplinaires et réflexions philosophiques: la structuration du discours pédagogique en France et en Allemagne. *Paedagogica Historica*, Supplementary Series, Vol. III, p. 57-84, 1998.
- \_\_\_\_\_. *World-System and Interrelationship-Networks: The internationalization of education and the role of comparative inquiry*.

- In: POPKEWITZ, T. S. (ed.). *Educational Knowledge*. Albany: State University of New York, 2000. p. 305-342.
- SCHRIEWER, Jürgen & KEINER, Edwin. Communication patterns and intellectual traditions in educational sciences: France and Germany. *Comparative Education Review*, Vol. 36 (1), p. 25-51, 1992.
- SCOTT, W. Richard. Unpacking institutional arguments. In: POWELL, W. & DiMAGGIO, P. (eds.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 164-182.
- SOYSAL, Yasemin & STRANG, David. Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62, p. 277-288, 1989.
- VINÃO FRAGO, Antonio. La modernización pedagógica española a través de la 'Revista de Pedagogía' (1922-1936). *Anales de Pedagogía*, 12-13, p. 7-45, 1994-1995.
- WITROCK, Björn & WAGNER, Peter. Social science and state developments. In: BROOKS, S. & GAGNON, A.-G. (eds.). *Social Scientists, Policy, and the State*. New York: Praeger, 1990. p. 113-137.